


Wat na type 8 onderwijs? De secundaire schoolloopbaan van leerlingen uit het buitengewoon lager onderwijs type 8

 TINE AMPE & POL GHESQUIÈRE
KU LEUVEN, GEZINS- EN ORTHOPEDAGOGIEK

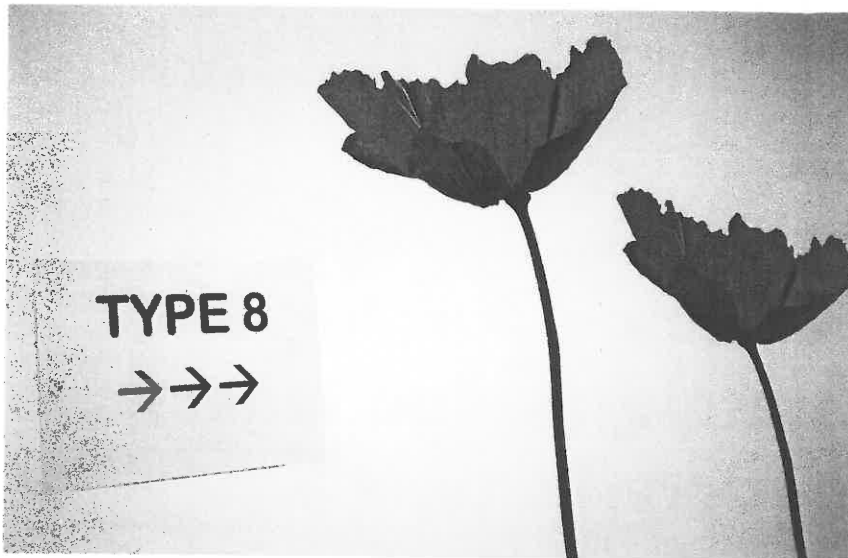
1. BUITENGEWOON ONDERWIJS TYPE 8

INLEIDING

Het type 8 onderwijs, één van de acht types van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen, biedt onderwijs dat is afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met een leerstoornis. De hoofddoelstelling van dit type onderwijs is de re-integratie van de leerlingen in het gewoon onderwijs. Om deze reden wordt er geen type 8 onderwijs aangeboden op het secundair niveau. Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming stelt echter vast dat deze leerlingen soms té lang in het buitengewoon onderwijs blijven en minder gemakkelijk re-integreren. Voorgaand onderzoek naar de uitstroom van type 8 leerlingen naar het secundair onderwijs is echter al meer dan 15 jaar geleden en tot op heden werd er geen specifiek onderzoek gedaan naar de verdere secundaire schoolloopbaan van deze kinderen. Deze studie probeert deze leemtes op te vullen.

Het decreet Basisonderwijs van 25 februari 1997 omschrijft het buitengewoon onderwijs als *"onderwijs dat op grond van een pedagogisch project aangepast onderwijs, opvoeding, verzorging en therapie verstrekt aan leerlingen waarvan de totale persoonlijkheidsontwikkeling tijdelijk of permanent, niet of onvoldoende door het gewoon onderwijs kan verzekerd worden."* Dit decreet geeft weer wat doorslaggevend is voor een doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs. De mate waarin de gewone school de persoonlijkheidsontwikkeling van het kind al dan niet kan verzekeren, is daarin doorslaggevend. De kenmerken van het kind op zich spelen dus geen exclusieve rol (Van Rompu, Mardulier, De Coninck, Van Beeumen, & Exter, 2007).

Het buitengewoon onderwijs kent drie niveaus: kleuter, lager en secundair onderwijs. Er wordt geen type 8 onderwijs georganiseerd en gefinancierd op het niveau van het buitengewoon kleuteronderwijs en het buitengewoon lager onderwijs.



tengewoon secundair onderwijs (Koninklijk Besluit 1978).

Het buitengewoon lager onderwijs duurt in principe 7 jaar, maar er kan tot maximum 9 jaar in het buitengewoon lager onderwijs doorgebracht worden, mits gemotiveerd advies van een CLB of na advies van de Commissie van Advies voor het Buitengewoon Onderwijs (CABO) (Tielemans, 2010). De normale overstap naar het secundair onderwijs wordt echter voorzien op 13-jarige leeftijd (Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming, 2008).

In het schooljaar 2011-2012 bedroeg het algemeen deelnamepercentage aan het buitengewoon lager onderwijs 6,88%. Het aandeel type 8 leerlingen hierbij was 34,4%, de tweede grootste groep na type 1 (37,9%), het onderwijs afgestemd op de specifieke onderwijsbehoeften van leerlingen met een licht verstandelijke beperking (Vlaamse Overheid departement Onderwijs en Vorming, 2011-2012).

2. DOELGROEP TYPE 8 ONDERWIJS

Artikel 6 van het Koninklijk Besluit (28 juni 1978) houdende de omschrijving van de types en de organisatie van het buitengewoon onderwijs en vaststellende de toelatings- en de behoudsvoorwaarden in de diverse niveaus van het buitengewoon onderwijs geeft een specifieke omschrijving van de doelgroep type 8: *"Het type 8 buitengewoon onderwijs dat aangepast is aan de opvoedingsbehoeften van kinderen met ernstige leerstoornissen, is bestemd voor leerlingen bij wie het multidisciplinair onderzoek vaststelt dat alhoewel zij normaal begaafd zijn en over een normaal gehoors- en gezichtsvermogen beschikken, zij stoornissen vertonen in de taalontwikkeling of het leren spreken en/of bij het leren lezen, schrijven en rekenen die dermate ernstig zijn dat bijzondere hulp in het gewoon onderwijs niet kan volstaan."*

3. DOELSTELLING TYPE 8 ONDERWIJS

Het buitengewoon onderwijs probeert, door tegemoet te komen aan de specifieke opvoedings- en onderwijsbehoeften van de leerling, de problematische onderwijsleersituatie van de leerlingen te doorbreken of te doen verdwijnen. Wanneer daarin geslaagd wordt, kan de leerling (terug) naar het gewoon onderwijs. De eindtermen van het gewoon basisonderwijs gelden daarom ook, sinds het decreet van 18 januari 2002, als *ontwikkelingsdoelen* voor het type 8-onderwijs. Voor deze ontwikkelingsdoelen geldt een inspanningsverplichting, waar voor de eindtermen in het gewoon onderwijs een resultaatsverplichting geldt. Datzelfde decreet bekrachtigt ook een set van bijkomende type-specifieke ontwikkelingsdoelen die expliciet tegemoet komen aan de specifieke onderwijsbehoeften van de leerlingen met een leerstoornis (Agentschap voor Onderwijscommunicatie, 2002; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2001; Vlaamse Overheid Departement Onderwijs en Vorming, 2012).

4. VOORGAAND ONDERZOEK NAAR HET FUNCTIONEREN VAN HET TYPE 8 ONDERWIJS IN VLAANDEREN

Ruim 15 jaar geleden onderzochten De Fever en Coppens (1997) het functioneren van de type 8 scholen in Vlaanderen. Ze besteden daarbij ook aandacht aan de overstap van type 8-leerlingen naar het secundair onderwijs. Ze namen 31 interviews af met scholen om zicht te krijgen op welke activiteiten plaatsvonden om leerlingen en hun ouders voor te bereiden op deze overgang en stelden vast dat 58% van de scholen voornamelijk toetsen afnamen, informatie gaven en contact legden met de nieuwe school. Een kwart van de scholen gaf aan dat zij speciale oudercontacten organiseerden en 10%

van de scholen organiseerden activiteiten in of met een mogelijk toekomstige secundaire school. 3% van de scholen zei een projectweek te organiseren gewijd aan de overgang naar het secundair onderwijs. Ook kwam naar voren dat in 7% van de scholen leerkrachten uit het secundair onderwijs een uiteenzetting gaven over de gang van zaken in hun school. Een klein aantal scholen (3%) vond van zichzelf dat zij te weinig aandacht schonken aan de voorbereiding op de overstap.

Daarnaast werd ook informatie verzameld over 1021 type 8 leerlingen die doorstroomden naar het secundair onderwijs. Ruim 15 jaar geleden keerde 82% van die leerlingen terug naar het gewoon onderwijs. Hiervan ging 62%, de grootste groep, naar het beroepssecundair onderwijs (1B) en 20% ging naar 1A. De overige leerlingen (18%) kwamen terecht in het buitengewoon secundair onderwijs. In deze groep ging 16,5% naar OV2¹ en 83,5% naar OV3. In hun respondentengroep kwam geen enkele leerling terecht in OV1 of OV4.

Aan de hand van enquêtes verzamelden De Fever en Coppens (1997) gegevens omtrent de terugkeer naar het gewoon onderwijs voor type 8 leerlingen. Hieruit bleek dat meer dan 80% van de leerlingen pas naar het gewoon onderwijs terugkeerde bij de overstap naar het secundair onderwijs en dus niet gedurende het lager onderwijs. Van de leerlingen die het speelleerklasje volgden, keerde 50% à 90% terug naar het eerste leerjaar

¹ Het secundair onderwijs wordt georganiseerd in 4 in opleidingsvormen (OV). OV1 geeft de leerlingen sociale vorming om hun integratie in een beschermd milieu mogelijk te maken; OV2 geeft de leerlingen een algemene en sociale vorming en een arbeidstraining om hun integratie in een beschermd leef- en arbeidsmilieu mogelijk te maken; OV3 geeft de leerlingen een algemene, sociale en beroepsvorming om hun integratie in een gewoon leef- en arbeidsmilieu mogelijk te maken; OV4 biedt secundair algemeen, technisch, kunst- en beroepsonderwijs met doorstromingsafdeling of met kwalificatieafdeling vergelijkbaar met het gewoon secundair onderwijs (Koninklijk Besluit, 1978).

in het gewoon lager onderwijs. De leerlingen die gedurende het gewoon lager onderwijs instroomden in het type 8 onderwijs, stroomden in veel mindere mate terug naar het gewoon onderwijs gedurende deze periode. Hellinckx en Ghesquière (1999) hebben hiervoor een mogelijke verklaring, namelijk dat deze leerlingen pas in de bovenbouw van het lager onderwijs worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs en daarvoor reeds een grote schoolse achterstand hebben opgelopen. Zij stelden ook vast dat hoe vroeger de kinderen in het type 8 onderwijs terechtkomen, hoe groter de kans is om nog tijdens het lager onderwijs te re-integreren in het gewoon lager onderwijs.

Met ons onderzoek willen we een actueel beeld schetsen over de secundaire schoolloopbaan van leerlingen uit het type 8 onderwijs.

5. ONDERZOEKSOPZET

5.1 Procedure

Er wensten 6 scholen voor buitengewoon lager onderwijs in West- en Oost-Vlaanderen deel te nemen aan het onderzoek. Samen hadden deze scholen ongeveer 1000 type 8 leerlingen die uitgestroomd waren de voorbije 6 jaar. Om praktische redenen beperkten we het aantal aan te schrijven leerlingen tot 500. Daarom selecteerden we 4 scholen; goed voor ongeveer 800 potentiële respondenten. Op basis van het volledig aantal uitgestroomde type 8 leerlingen over de voorbije 6 jaar per school, werd een maximum aantal opgelegd aan de scholen. Zo kreeg school 1, 2, 3 en 4 respectievelijk 144, 96, 72 en 188 gesloten enveloppen. We vroegen de scholen uitdrukkelijk om geen selectie te maken van sterke leerlingen of leerlingen uit hogere socio-economische milieus, maar om willekeurig in hun volledige leerlingenbestand het opgelegde aantal leerlingen te selecteren. Omwille van het privacy-beleid van de school inzake de personalia van leerlingen en oud-

leerlingen, besluiten alle 4 de scholen de enveloppen zelf te adresseren, zodat wij niet in contact konden komen met persoonlijke gegevens van de aangeschreven leerlingen. Van de in totaal 500 verzonden vragenlijsten ontvingen we tot en met februari 2013, 141 ingevulde vragenlijsten. Dit geeft een antwoordpercentage van 28%. Daar het onderzoek volledig anoniem gebeurt, kunnen we geen onderzoek doen naar de non-respons. We kunnen wel suggereren dat een aantal van de vragenlijsten niet aan het juiste adres bezorgd werd omdat er een aantal mensen reeds verhuisd waren tijdens de periode van 6 jaar. Bij de ontvangen vragenlijsten zijn er geen oningevulde of ongeopende exemplaren, wel zijn er 4 exemplaren die te weinig gedetailleerd ingevuld zijn om op te nemen in het onderzoek. Na deze kleine selectie ligt het antwoordpercentage nog op 27%. Over de 4 scholen is de verdeling als volgt (de antwoordpercentages staan tussen haakjes erbij vermeld): 35 respondenten van school 1 (24%), 16 respondenten van school 2 (17%), 15 respondenten van school 3 (21%) en tot slot 59 respondenten van school 4 (32%). Hierbij geven we tenslotte nog aan dat we 12 vragenlijsten kregen waarbij de ouders de school niet vermeldde. Deze groep zonder aangegeven school duiden we aan als 'anoniem'. De scholen worden in de data-analyse aangeduid met cijfers van 1 tot en met 5. Het gaat om drie scholen in West-Vlaanderen en één school in Oost-Vlaanderen: Zonneburcht in Waregem, De Bloesem in Kortrijk, De Sam in Deerlijk en Leieland in Deinze.

5.2 Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestaat uit 137 respondenten die in 3 groepen kunnen worden ingedeeld volgens de graad waarin de leerlingen zich nu in het secundair onderwijs bevinden. In cohort 1, de eerste graad, zitten 47 respondenten (26 in het eerste jaar en 21 in het tweede jaar van de eerste graad). In cohort 2, de tweede graad van het secundair onderwijs, zitten 39 respondenten (22 in het

eerste jaar en 17 in het tweede jaar van de tweede graad). Tot slot zitten 51 respondenten in cohort 3; deze leerlingen zitten reeds in de derde graad van het secundair onderwijs (16 respondenten in het eerste jaar en 35 respondenten in het tweede jaar van de derde graad). Tot slot stellen we ook vast dat de verdeling van jongens en meisjes over de totale groep respectievelijk 90 (65,7%) en 47 (34,3%) is.

5.3 Onderzoeksinstrumenten

In ons 'mixed method' design combineerden we kwantitatief en kwalitatief onderzoek. Daarbij maakten we gebruik van een vragenlijst en een aantal semigestructureerde interviews. De vragenlijst betreft een mix van meerkeuzevragen en open vragen om de schoolloopbaan van kinderen met leerstoornissen te beschrijven en te begrijpen. Deze vragenlijst bestaat uit vier delen. Het eerste deel peilt naar de algemene gegevens van het kind. Een tweede deel vraagt om een beeld te schetsen van de schoolloopbaan van het kind op het niveau van het lager onderwijs en welke initiatieven de school voor buitengewoon lager onderwijs ondernomen heeft om de overstap naar het secundair onderwijs te faciliteren. Vervolgens handelt het derde deel over de schoolloopbaan van het kind op het niveau van het secundair onderwijs en tot slot peilt het laatste deel van de vragenlijst naar de leerlingbegeleiding van het kind. Onderaan de vragenlijst kunnen de ouders vrij aanduiden of zij bereid waren tot een diepgaander interview.

Door middel van theoretical sampling (of het maximaliseren van de variatiebreedte van de steekproef betreffende relevante variabelen) selecteren we vier ouders voor het interview. De gehanteerde interviewleidraad met open vragen over de beleving van de respondenten bij hun ervaringen tijdens de overstap van hun kind naar het secundair onderwijs bevat verschillende topics. Eerst wordt gepeild naar de ervaringen en

het verloop van het onderwijs in het gewoon lager onderwijs. nadien wordt stilgestaan bij de overstap naar het type 8 onderwijs; een deel vraagt naar de ervaringen in de periode van de overstap van het type 8 onderwijs naar het secundair onderwijs; daarnaast kunnen de respondenten vertellen over de huidige situatie in het secundair onderwijs.

5.4 Analyse van de resultaten

Eerst en vooral transcribeerden we de data uit de vragenlijsten en de interviews. De data uit de vragenlijsten werden geanalyseerd met behulp van het statistisch softwarepakket SPSS Statistics 17.0. De interviews werden volledig uitgeschreven om een horizontale analyse te maken; uit de unieke verhalen van de respondenten worden gemeenschappelijke kenmerken of tegengestelde kenmerken naar boven gehaald.

6. KWANTITATIEVE RESULTATEN

6.1 Algemene gegevens van de onderzoeksgroep

Uit de gegevens blijkt dat de verdeling van de hoogst behaalde diploma's bij de biologische vaders en moeders significant van elkaar verschillen ($\chi^2(9) = 27.5$; $p = .001$). Zo zijn de biologische moeders hoger opgeleid dan de biologische vaders. Vervolgens merken we op dat voor de totale groep respondenten, de grootste groep leerlingen in het type 8 onderwijs leerlingen met ADHD of ADD zijn (20%) gevolgd door leerlingen met dyslexie (14%) en leerlingen met een andere (leer)stoornis (14%). De vierde grootste groep, zijn de leerlingen met ASS (12%). We merken op dat er heel wat comorbiditeit voorkomt in onze onderzoeksgroep. De combinatie dyslexie + dyscalculie komt het meest voor, gevolgd door de combinatie ASS + AD(H)D. 28% van onze respondenten blijkt een comorbide (leer)stoornis te hebben. Vervolgens zien we dat de verdeling van de (leer)stoornissen tussen jongens en meisjes

anders verdeeld is ($\chi^2(13) = 28.0$; $p = .01$). Zo worden meisjes significant meer gediagnosticeerd met dyscalculie ($\chi^2(1) = 10.5$; $p = .001$) en de combinatie dyslexie en dyscalculie ($\chi^2(1) = 4.8$; $p = .03$) dan jongens. De verschillen tussen de vier scholen qua leerlingenpopulatie waren niet significant ($\chi^2(52) = 53.8$; $p = 0.41$). Verder stelden we vast dat de gemiddelde leeftijd van diagnosestelling niet verschilt per (leer)stoornis en dat jongens en meisjes op hetzelfde moment gediagnosticeerd worden.

6.2 Lagere schoolloopbaan en de overstap naar het secundair onderwijs

De leerlingen van onze onderzoeksgroep verbleven gemiddeld 2 jaar in het gewoon lager onderwijs en gemiddeld 4 jaar in het buitengewoon onderwijs. De gemiddelde leeftijd bij de overstap naar het secundair onderwijs is 13 jaar. We vinden geen statistisch significante samenhang tussen de leeftijd van overstap naar het secundair onderwijs en de gekozen studierichting ($F(3,133) = 0.39$; $p = .76$). Vervolgens zien we dat 83% van de type 8 leerlingen terecht komen in het gewoon secundair onderwijs. Van de totale onderzoeksgroep gaat 19% naar de A-richting en 64% naar de B-richting. We vinden geen statistisch significante verschillen tussen onze scholen in het geven van advies over de overgang naar het secundair onderwijs ($\chi^2(20) = 27.44$; $p = 0.12$). Vervolgens zien we dat één op zeven respondenten het advies van de lagere school volgt. De 3 meest voorkomende initiatieven die de scholen ondernemen om de leerlingen voor te bereiden op hun overstap, zijn het geven van informatie, een speciaal oudercontact organiseren en een infosessie van het CLB. De tevredenheid van de ouders over de initiatieven per school varieert van 80% tevredenheid tot 100% tevredenheid. De verschillen tussen de scholen omtrent de tevredenheid van de ouders zijn niet significant ($\chi^2(4) = 6.28$; $p = .18$). Daarnaast komt het persoonlijk contact met het CLB ongeveer bij de helft van de

respondenten voor en dit kent zowel positieve als negatieve ervaringen. Tot slot is het bieden van nazorg niet statistisch significant verschillend tussen de scholen ($\chi^2(4) = 8.83$; $p = .07$) en hebben de ouders verdeelde meningen over het belang ervan.

6.3 Secundaire schoolloopbaan

De grootste groep leerlingen uit het type 8-onderwijs komt in de B-stroom van het gewoon secundair onderwijs terecht. Wat de verdere loopbaan betreft, zien we dat de leerlingen uit de eerste graad die de overstap reeds maakten naar het tweede jaar van de eerste graad ($n = 18$) consistent dezelfde richting blijven volgen als in hun eerste jaar, uitgezonderd twee leerlingen (10%). Deze leerlingen veranderen van 1A naar 2B en van 1B naar BuSO-OV2. Bekijken we leerlingen die reeds in de tweede graad van het secundair onderwijs zitten ($n = 39$), stellen we vast dat hier 11% ($n = 4$) van de leerlingen van richting verandert bij de overstap van de eerste graad naar de tweede graad en dat 5% ($n = 2$) het eerste leerjaar van de tweede graad moet dubbelen. De leerlingen uit de tweede graad die reeds de overstap maakten naar het tweede leerjaar van de tweede graad, blijven allemaal in dezelfde richting als het eerste leerjaar van de tweede graad. Bij de overstap van de tweede graad naar de derde graad ($n=51$) zien we geen veranderingen meer, ook niet meer binnen de derde graad. We kunnen concluderen dat vanaf het 4e middelbaar, of het tweede leerjaar van de tweede graad, de leerlingen consistent dezelfde richting blijven volgen als het jaar voordien tot en met hun laatste jaar secundair onderwijs.

6.4 Binnen- en buitenschoolse leerbegeleiding in het secundair onderwijs

38% van de respondenten geeft aan dat hun kind binnen de school extra begeleiding krijgt, dit voornamelijk onder de vorm van remediëring en het toelaten van hulpmiddelen. De ouders sommen ook alternatieve

aanpakken op die een aantal secundaire scholen toepassen: meer tijd voor examens, huiswerkklass, pc in de klas, ... Binnen de school houden vooral de klasleerkracht en de vakleerkracht rekening met de leermoeilijkheden van deze kinderen. De respondenten geven ook aan dat de GON-leerkracht hun kind helpt in de secundaire school. Daarnaast zien we dat 14% van de respondenten buiten de secundaire school leerbegeleiding ontvangt. Dit wordt aangeboden door logopedisten, psychologen en 'andere'. De combinatie tussen buitenschoolse en binnenschoolse leerbegeleiding laat zien dat 57% van de respondenten aangeeft geen van beiden ontvangen te hebben. 6% van de respondenten geeft aan dat hun kind geen extra hulp krijgt binnen de school, maar wel buiten de school en 29% geeft aan dat het omgekeerde het geval is. Tenslotte geeft 8% aan dat hun kind zowel buitenschoolse als buitenschoolse begeleiding ontvangt. Om af te sluiten bekijken we hoeveel leerlingen meer moeite ervaren op cognitief vlak sinds zij in het secundair onderwijs zitten. Hier gaf één op vijf aan dat zij (cognitief) meer moeite hadden in het secundair onderwijs omwille van verschillende redenen: 'onbegrip van de secundaire school' en 'te weinig bagage door het buitengewoon lager onderwijs' springen er het meest uit.

7. KWALITATIEVE RESULTATEN

7.1 Ervaringen in het gewoon lager onderwijs

Alle vier de respondenten geven aan dat hun kind het op cognitief vlak moeilijk had in het gewoon lager onderwijs. Twee van de vier respondenten geven aan dat hun kind is blijven zitten en een derde respondent vertelt dat haar zoon de leerstof van een jaar lager kreeg. Vervolgens kenden drie van de vier respondenten problemen met een leerkracht in het gewoon lager onderwijs. "Gastjes die mee zijn, daarmee gaan ze vooruit en de gastjes die het moeilijk hebben worden aan de kant geschoven" (Geval 4). Deze drie

respondenten kenden ervaringen als frustratie, onbegrip en teleurstelling. "Als ze zich er in het gewoon lager onderwijs een keer gewoon een paar maanden mee bezig gehouden hadden, dan zou zij misschien niet naar het buitengewoon onderwijs zijn moeten gaan" (Geval 3). Vervolgens geven alle vier de respondenten aan dat de aanpak in het gewoon lager onderwijs onvoldoende aangepast was aan de noden van hun kind. Mochten de respondenten deze periode opnieuw mogen overdoen, zouden ze alle vier veel sneller de overstap gemaakt hebben naar het type 8 onderwijs.

7.2 Ervaringen in het buitengewoon lager onderwijs

Alle respondenten laten blijken dat zij heel tevreden zijn over de school voor buitengewoon lager onderwijs – type 8. Echter geeft een respondent aan dat zij het jammer vond dat er niet voldoende gewerkt werd aan de vakken Frans en 'leren leren'. De respondenten verwijzen ook naar een andere aanpak dan in het gewoon lager onderwijs: 'meer middeltjes', 'kleinere groepjes', 'de structuur', 'de leerkrachten houden zich heel goed bezig met de leerlingen', ... Uitgezonderd bij één respondent leerden de kinderen omgaan met hun leerstoornis. Naast het feit dat een respondent aangeeft dat het niet te eenvoudig mag gemaakt worden, dat de leerlingen nog moeten leren, geven de overige drie respondenten geen problemen of tekorten aan. Eén respondent vult echter nog aan dat er meer scholen zouden moeten zijn met meer klassen zodat er meer kinderen kunnen opgevangen worden.

7.3 Overgang van type 8 naar het secundair onderwijs

De gevoelens die de respondenten ervaren hebben bij de overgang naar het secundair onderwijs lopen uiteen. Zij kenden gevoelens van angst, blijdschap, onrustigheid en nervositeit. Een respondent geeft aan dat haar dochter toch een half jaartje heeft moe-

ten acclimatiseren en dat zij het heel lastig had in het technisch onderwijs. De initiatieven die de school voor buitengewoon lager onderwijs ondernam om de overstap voor te bereiden zijn bij alle vier de respondenten gelijkaardig (ouderavond en persoonlijk gesprek). Slechts twee van de vier respondenten geven aan dat hun kind ook in de klas werd voorbereid. Vervolgens geven alle respondenten aan dat zij een keuze maakten samen met hun kind op basis van de interesses en de capaciteiten van hun kind. Mochten de respondenten hun keuze herzien, zouden er twee van de vier respondenten hun kind een andere studiekeuze laten maken. Een respondent geeft hierbij aan dat zij haar onwetendheid toeschrijft aan de middelbare scholen. Het is volgens haar ook hun taak om te kijken bij nieuwe leerlingen wat hun mogelijkheden zijn en welke richtingen daar allemaal bij passen. De andere respondent schrijft haar onwetendheid toe aan het CLB en uiteindelijk ook een beetje aan de school voor type 8 onderwijs.

7.4 Ervaringen in het secundair onderwijs

Twee van de vier respondenten vertellen ongeveer eenzelfde verhaal. Beiden zijn tevreden van het verloop in het secundair onderwijs. De overige twee respondenten kennen heel negatieve ervaringen, voornamelijk botsingen met leerkrachten. *"Een ervaring met een slechte leerkracht die er gewoonweg niet mee kon omgaan"* (Geval 4). Vervolgens geven alle respondenten aan dat zij tevreden zijn over de aanpak van de secundaire school. Dit geldt ook voor de twee respondenten die enige problemen ondervonden. Naar de toekomst toe zijn alle respondenten heel tevreden. Twee respondenten vermelden dat de school mee helpt zoeken naar werk. Tot slot zien de respondenten een verband tussen het type 8 onderwijs en het punt waarop hun kinderen nu staan. *"Ze hebben hem toch wel zeer goed geholpen in zijn leerstoornis dat hij op het niveau stond om naar het secundair onder-*

wijs te kunnen gaan" (Geval 2). *"Als ze in het gewoon lager onderwijs was gebleven, ging ze zeker niet naar het gewoon secundair onderwijs kunnen gaan"* (Geval 3). *"Mocht hij al in het type 8 onderwijs hebben gezeten van het eerste leerjaar, ging hij nu al iets verder gestaan hebben in zijn ontwikkeling"* (Geval 4).

8. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

We zagen duidelijk dat de overgrote meerderheid van de leerlingen die uit het type 8 onderwijs komt, een B-richting kiest in het eerste jaar van de eerste graad. Kijken we naar de studierichting die gekozen werd in het eerste jaar van de eerste graad voor onze totale onderzoeksgroep (n=137), zien we dat 19% (n=26) in 1A zat, 67.9% (n=93) in 1B en 13.1% (n=18) in het buitengewoon secundair onderwijs; 2.9% (n=4) in OV2, 5.8% (n=8) in OV3 en 4.4% (n=6) in OV4. Vergelijken we dit met de voorgaande studie van De Fever en Coppens (1997) van meer dan 15 jaar geleden, zien we een gelijkaardige verdeling over de studierichtingen met kleine verschillen in 1B en buitengewoon secundair onderwijs (20% in 1A, 62% in 1B en 18% in BuSo; 2.9% in OV2 en 15.2% in OV3). Het is opmerkelijk dat in de studie van De Fever en Coppens (1997) geen leerlingen in OV4 zaten, terwijl dit bij ons een grotere categorie vormt dan de OV2 richting. Dit kan te maken hebben met het feit dat er nu meer kinderen met ASS in het type 8 onderwijs zitten dan 15 jaar geleden. De bevinding van De Fever en Coppens (1997) dat 80% van de leerlingen na het type 8 onderwijs naar het gewoon secundair onderwijs terugkeert, ligt in onze onderzoeksgroep zelf iets hoger (87%). Daarnaast stelden we de vraag naar de continuïteit van de secundaire schoolloopbaan van deze leerlingen. We stelden vast dat er niet echt sprake is van een watervaleffect. De meeste leerlingen blijven in dezelfde studierichting. We kunnen dus concluderen dat de grote meerderheid van de leerlingen

die uit het type 8 onderwijs komen, een continue secundaire schoolloopbaan kent in het beroepssecundair onderwijs.

Het valt overigens op dat slechts 39% van de respondenten een leerstoornis (dyslexie, dyscalculie, dysorthografie of NLD²) heeft. Bij 6% is dit gecombineerd met ASS of AD(H)D. De overige 61% van de type 8 populatie werd gediagnosticeerd met een andere dan een leerstoornis (AD(H)D, ASS, ...) wat niet in overeenstemming is met Artikel 6 van het Koninklijk Besluit houdende de omschrijving van de types en de organisatie van het buitengewoon onderwijs (1978). We kunnen dus opnieuw vaststellen dat het type 8 onderwijs niet meer exclusief bevolkt wordt door leerlingen met leerstoornissen. Dit werd reeds voorheen opgemerkt in het beleidsgericht onderzoek betreffende de knelpunten in de typologie van het buitengewoon onderwijs (Ghesquière, Maes, Van Goidsenhoven & Vastmans, 2001).

Eén van de voorgestelde dringende beleidsmaatregel van minister Smet streeft er dan ook naar om de types van het buitengewoon onderwijs beter en eenduidiger te definiëren zodat er meer transparantie komt in welke leerlingen in welk type terecht kunnen. Ook ijvert men ervoor om een 'nieuw' type in te richten voor leerlingen met autisme (Vlaamse Regering, 2011). De vraag is echter of deze transparantie in types wel mogelijk is. De groep leerlingen met een leerstoornis is immers behoorlijk divers. Er is ook sprake van een ruime groep met comorbide stoornissen. En het geboden onderwijsaanbod bepaalt in ruime mate mee de manier waarop specifieke onderwijsbehoeften van individuele leerlingen zich manifesteren. Verder kunnen we ons de vraag stellen of het creëren van min of meer homogene groepen werkelijk effectief is voor deze leerlingen? En druist dit niet in tegen de principes van inclusief onderwijs

waar we naar zouden moeten streven, gegeven de ratificatie van het VN verdrag gelijke rechten voor personen met een handicap in 2009? Diversiteit zou gerespecteerd moeten worden, veeleer dan homogeniteit na te streven (Vlor, 1998).

Een ander punt dat we opmerken in de dringende beleidsmaatregelen is de nood aan een globaal professionaliseringstraject op het gebied van de ondersteuning van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Dit komt ook voor in de Resolutie van het Vlaamse Parlement betreffende de erkenning, de integratie en begeleiding van leerlingen met leerstoornissen. Het sluit aan bij wat onze geïnterviewde respondenten aangaven wat betreft hun 'botsingen' met onbegrip bij, al dan niet pas afgestudeerde, leerkrachten in het gewoon lager onderwijs en het (buitengewoon) secundair onderwijs. Het lijkt ons nefast voor de toekomst van kinderen wanneer leerkrachten niet voldoende op de hoogte zijn van de diagnostiek en behandeling van (leer)stoornissen. Goede nascholing voor reeds afgestuurde leerkrachten en een herziening van de lerarenopleiding lijken ons dan ook aangewezen.

REFERENTIES

- Agentschap voor Onderwijscommunicatie (2002). *Ontwikkelingsdoelen: informatiemap voor de onderwijspraktijk van het buitengewoon basisonderwijs (eerste aanvulling) (type 8)* [informatiemap]. Retrieved November 18, 2012, from <http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/ontwikkelingsdoelen-informatiemap-voor-de-onderwijspraktijk-van-het-buitengewoon-basisonderwijs-eerste-aanvulling-type-8>.
- De Fever, F. & Coppens, M. (1997). *Speciaal onderwijs voor kinderen met leerstoornissen. Onderzoek naar de kwaliteit van het functioneren*. Leuven/Amersfoort: Acco
- Ghesquière, P., Maes, B., Vangoidsenhoven, S., & Vastmans, K. (2001). *Knelpunten in de typologie van het buitengewoon onderwijs in Vlaanderen. Analyse van het perspectief van*

2 Niet Verbale Leerstoornis

- onderwijsverstrekkers, leerlingbegeleiders en ouders. *Eindrapport OBPWO 99.10*. Leuven: KU Leuven, Afdeling Orthopedagogiek.
- Hellinckx, W., & Ghesquière, P. (1999). *Als leren pijn doet... Opvoeden van kinderen met een leerstoornis*. Leuven/Amersfoort: Acco.
 - Tielemans, J. (2010). *Onderwijs in Vlaanderen: structuur, organisatie, wetgeving*. Antwerpen: Garant.
 - Van Rompu, W., Mardulier, T., De Coninckx, C. Van Beeumen, L. & Exter, E. (2007). *Leerzorg in het onderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
 - Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming (2001). *Besluit van de Vlaamse regering tot bepaling van de ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs type 8* [wettekst]. Retrieved November 10, 2012, from <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13161>.
 - Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2008). *Onderwijs in Vlaanderen. Een brede kijk op het Vlaamse onderwijslandschap/2008* [Brochure]. Retrieved November 15, 2012, from [http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijs-](http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijs-in-vlaanderen-een-brede-kijk-op-het-vlaamse-onderwijslandschap-2008)
 - [in-vlaanderen-een-brede-kijk-op-het-vlaamse-onderwijslandschap-2008](http://www.vlaanderen.be/nl/publicaties/detail/onderwijs-in-vlaanderen-een-brede-kijk-op-het-vlaamse-onderwijslandschap-2008).
 - Vlaamse Onderwijsraad (1998). *Advies over inclusief onderwijs*. Brussel: Vlor.
 - Vlaamse Overheid Departement Onderwijs en Vorming (2011-2012). *Vlaams onderwijs in cijfers 2011-2012*. Retrieved November 10, 2012, from http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2011-2012/VONC_2011-2012/VONC_2012_NL_Integraal_v9.pdf.
 - Vlaamse Overheid Departement Onderwijs en Vorming (2012). *Buitengewoon basisonderwijs Type 8. Algemene uitgangspunten*. Retrieved November 10, 2012, from <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/basisonderwijs/type8/algemene-uitgangspunten/index.htm>.
 - Vlaamse Regering (2011). *Dringende beleidsmaatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Terugkoppeling*. Retrieved April 25, 2013, from http://www.klasse.be/vandaag/files/file/20110906_TerugkoppelingResonantiegroepen.pdf.

